

# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

## Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 21, Nummer 2 (Oktober 2016)

---

### Sprachbewusstheit und ihr Einsatz von Jugendlichen, die Deutsch als Tertiärsprache in der Slowakei lernen

**Jana Juhásová**

Lehrstuhl für Germanistik

Philosophische Fakultät

Katholische Universität

Hrabovská cesta 1

03401 Ružomberok (Slowakei)

Tel.: +421 918 722 057

E-Mail: [jana.juhasovakg@ku.sk](mailto:jana.juhasovakg@ku.sk)

**Abstract:** Der vorliegende Beitrag erörtert die derzeit in der Fremdsprachenforschung stark betonte Bedeutung von bewusstem Lernen, insbesondere beim Erwerb der zweiten beziehungsweise der weiteren Fremdsprache. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die Sprachbewusstheit beim Erwerb des Deutschen als Tertiärsprache sowie jene Rolle, die ihrem Einsatz von Schülern<sup>1</sup> der neunten Klasse der neunjährigen Grundschule in der Slowakei zugeschrieben wird. Der empirische Teil thematisiert die aus der Befragung gewonnenen Daten zu lernindividuellen Faktoren beim L3-Lernen, zum Umgang jugendlicher Lernender mit ihrem (fremd-)sprachlichen Vorwissen sowie mit ihren sprachlernbezogenen Erfahrungen beim Erwerb des Deutschen als zweiter Fremdsprache und erarbeitet daraus Herausforderungen für die Praxis des DaF-Lernens und -Lehrens.

The submitted article deals with the notion of language awareness which is especially accentuated as the means of second language acquisition. Language awareness becomes the centre of attention in terms of mastering German language as the third language and its role on the 9th grade of primary school in Slovakia. Empirical part is based on data obtained by questionnaire method provided by students. Students are explaining their relation towards second language learning as well as their experiences with L3 followed by deductions for further learning and practice of German as a foreign language.

**Schlagwörter:** Deutsch als Tertiärsprache, Sprachbewusstheit, DaFnE-Unterricht in der Slowakei, interlingualer Transfer; German as the third language, language awareness, learning German as a second foreign language after English in Slovakia, interlingual transfer

## 1. Einführung

Die vorliegende Studie widmet sich der Rolle und dem Entwicklungsniveau der Sprachbewusstheit von jugendlichen DaFnE-Lernenden in der Slowakei. Den Ausgangspunkt zur Wahl des Themas stellten eigene Überlegungen zum Lernzuwachs in Deutsch als zweiter Fremdsprache in der neunten Klassenstufe (Jugendliche im Alter von 15-16 Jahren) dar.

Aufgrund eigener mehrjähriger Erfahrungen als DaF-Lehrerin und Methodikerin der Praktika angehender DaF-Lehrkräfte kenne ich die Situation im institutionellen DaF-Unterricht dieses Landes. Nicht selten beobachte ich, dass die Schüler der neunten Klasse nach dreijährigem DaF-Unterricht oft Probleme mit elementarstem Wortschatz und sprachlichen Strukturen haben.

In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Fragen: Lassen sich die Ursachen dieses Standes rein entwicklungspsychologisch erklären wie etwa mit dem „schwierigen Alter“ der Pubertät und damit verbundener Unkonzentriertheit, Stimmungsschwankungen, Unausgeglichenheit sowie der allgemein niedrigen Lernmotivation (vgl. Ballweg, Drumm, Hufeisen, Klippel & Pilypaityté 2013; Salomo 2014)? Sind die Ursachen eher subjektiv, d.h. durch die Überzeugung der Lernenden

bedingt, eine Fremdsprache (das Englische) sei ausreichend? Oder liegen die Ursachen darin, dass die Schüler nicht gelernt haben, zu lernen?

Ziel dieses Beitrags ist es zu erforschen, welche Rolle die Schüler ausgewählten Faktoren der sprachlichen Bewusstheit zuschreiben, und festzustellen, inwiefern die vorher erworbenen Sprachkenntnisse und Sprachlernerfahrungen aus der Sicht der Schüler eine Hilfe beim Lernen des Deutschen als L3 darstellen.

Theoretisch stützt sich die Studie auf Untersuchungen zur Lernfähigkeit im Jugendalter, auf bestehende Mehrsprachigkeitsmodelle – insbesondere auf die Spezifika des Deutschlernens als Tertiärsprache (vgl. Hufeisen 2004, 2010; Hufeisen & Thonhauser 2014; Krumm 2009/2010; Marx 2005; Neuner 1999; Roche 2013; Vicente & Pilypaitytė 2014) – sowie auf die bislang noch raren Studien zur bewussten Sprachreflexion im multiplen Sprachenlernen (vgl. z.B. Lutjeharms 1999; Oomen-Welke & Krumm 2004; Pagonis & Salomo 2014).

Im Beitrag wird folgenden Fragen nachgegangen:

1. Welche Einstellungen haben die Schüler zu den von ihnen beherrschten beziehungsweise zu lernenden Sprachen? Wie ist die Einstellung der Schüler zu Deutsch als L3 und was motiviert sie, diese Sprache zu lernen?
2. Reflektieren die Schüler der neunten Klasse bewusst den eigenen Lernprozess, d.h. übertragen sie erworbenes Sprachwissen und vorhandene Sprachlernerfahrungen von L1, L2 auf die L3?
3. Werden die Schüler von der Lehrkraft zur Aktivierung von zwischensprachlichen Transferpotenzialen sowie zur Bewusstmachung von eigenen verwendeten und bevorzugten Lernstrategien in Bezug auf die Zielsprache angehalten?

Daraus wurde die zentrale Forschungsfrage abgeleitet: *Inwiefern sind die Lerner der 9. Klasse aus ihrer Sicht in der Lage, Sprachlernerfahrungen sowie Sprachkenntnisse (L1, L2) als Transferbasis zum L3-Erwerb zu nutzen?*

Der vorliegende Beitrag ist wie folgt gegliedert: Nach einer Einführung, in der die Rolle der Sprachbewusstheit beim Tertiärsprachenlernen sowie die Möglichkeiten ihrer Förderung im Jugendalter erörtert werden, werden sprachpolitische Entwicklungen der Slowakei seit dem Jahre 2008 im institutionellen Bereich vorgestellt. Des Weiteren werden der Verlauf einer Studie präsentiert und die daraus gewonnenen Daten in Bezug auf ausgewählte Aspekte der Sprachbewusstheit bei jugendlichen L3-Lernenden analysiert. Im Abschluss werden Schlussfolgerungen für die Praxis des DaFmE-Lehrens und Lernens skizziert.

## 2. Die Rolle der Sprachlernbewusstheit beim Tertiärsprachenlernen

Jedes Nachdenken über sprachliche Formen und Strukturen setzt einen Reflexionsprozess in Gang. Bei monolingualen Menschen wird zuerst das muttersprachliche Bewusstsein erworben. Später wird der unbewusste Erwerb von Sprache von expliziten Lern- und Problemlösetechniken überlagert (vgl. Ballweg et al. 2013: 43, Pagonis & Salomo 2014: 11). Durch die kognitive Reifung sowie durch den Kontakt mit mehreren Sprachen wächst gleichzeitig allgemeine Wachheit (Vigilanz) des Sprachverwenders gegenüber erworbenen linguistischen Systemen: Kompetent Mehrsprachige verfügen über ein ausgeprägtes Bewusstsein für ihr Sprachenlernen und die Sprachverwendung. Sie erfassen die Regelmäßigkeiten einer fremden Sprache schneller als Menschen, die nur eine Sprache sprechen, abstrahieren besser, können flexibler Aufgaben erarbeiten und (dazu) diverse Gedächtnisstrategien einsetzen (vgl. Apeltauer 1997: 95; Hufeisen 2004: 19-20, Oomen-Welke & Krumm 2004: 7).

Zum Begriff „Sprachbewusstheit“ (*language awareness*) sind mehrere Definitionsansätze möglich. In der Fachliteratur wird jedoch noch zwischen Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein differenziert (vgl. Lutjeharms 1999; Oomen-Welke & Krumm 2004). Krumm (1999) und Oomen-Welke & Krumm (2004) verwenden parallel dazu den Begriff Sprachaufmerksamkeit.

„Sprachbewusstheit“ bedeutet nach Lutjeharms (1999: 7) und Schlabach (2014: 43) explizites Wissen der Lerner über die Einsetzbarkeit ihrer Sprachkenntnisse, d.h. das Bewusstsein für ihre Sprachverwendung und ihr Sprachenlernen. Einen wesentlichen Aspekt der Sprachbewusstheit bilden der interne Sprachvergleich und/oder die sprachübergreifende Komparation. Mit der Sprachbewusstheit ist nach Roche (2013: 217) ein Komplex lernindividueller Faktoren eines Mehrsprachigen verbunden, wie z.B. das Wissen über die Sprachen, subjektive Einschätzung der Relevanz von Sprache(n) etc.

Hufeisen (2004) bedient sich der Begriffe Sprachbewusstsein und Lernbewusstsein, die zugleich die Ausgangspunkte ihres Faktorenmodells des multiplen Fremdsprachenlernens darstellen. Unter dem Terminus „Sprachbewusstsein“ versteht Hufeisen (2004: 21) sämtliche sprachbezogenen Vorerfahrungen und sprachbezogenes Wissen des Sprachverwendenden, die sich auf die von ihm beherrschten Sprachen beziehen, d.h. Bewusstheit über *Interlanguages* der vorgängigen Fremdsprachen, *Interlanguage* der jeweiligen Zielfremdsprache sowie die individuell geprägte Distanz zu den Sprachen und metalinguistisches Bewusstsein.

Im vorliegenden Beitrag wird dem Begriff „Sprachbewusstheit“ Vorzug gegeben. Dieser Terminus wird im Folgenden im Sinne einer mentalen Disposition des Sprachverwendenden gebraucht, die seine vorhandenen sprachlichen Ressourcen mobilisiert und im Unterricht gezielt gefördert werden kann. Sie wird im vorliegenden Beitrag aus der Sicht jugendlicher Lernenden im Tertiärsprachenlernen thematisiert.

### 3. Aufgaben und Übungen zur Förderung von Sprach(lern)bewusstheit

Nach Vicente & Pilypaitytė (2014) sollen die Schwerpunkte mehrsprachigkeitsdidaktischer Thematik auf drei Ebenen liegen. Ihr Kern bildet die Unterstützung von Sprach(lern)bewusstheit eines L3-Lerners. Es sind:

1. die Ebene der Sprache, d.h. inter- bzw. translingualer Vergleich, Möglichkeiten des Anknüpfens an vorhandene Sprachkenntnisse;
2. die Ebene des Lernens, d.h. die sprachlernstrategische Reflexion (Bewusstmachung und Einübung kognitiver, metakognitiver, affektiver und sozialer Lernstrategien);
3. die Ebene, auf der die sprachliche Vielfalt und der Multilingualismus als Haltung und Thema berücksichtigt werden, im Sinne eines respektvollen Umgangs mit anderen Sprachen und Kulturen oder z.B. die Thematisierung individueller Sprach(lern)biographien.

Um diesen Ebenen einen prozesshaften Charakter zu verleihen, den L3-Spracherwerb bewusster zu machen und zu beschleunigen, schlagen Rieger (1999), Roche (2013) und Vicente & Pilypaitytė (2014) folgendes Vorgehen vor:

In der ersten Phase - Bewusstmachen und Vergleichen – geht es um die Identifizierung von Gemeinsamkeiten in den Transferdomänen sowie um die Bewusstmachung von Strategien des Sprachenlernens und -verwendens. Die Feststellung von Ähnlichkeiten (Kognaten) in unterschiedlichen Bereichen des Transfers, die Ermittlung von Regelmäßigkeiten unter den Sprachen erfolgt durch den gedanklichen Vorgang des Analogieschlusses von einer Sprache zur anderen (vgl. Neuner 1999: 15). Es wurde in empirischen Studien mehrmals festgestellt, dass nicht alle Lernenden solche Ähnlichkeiten spontan finden. Manche Lernende brauchen „explizite Hinweise zur Entwicklung dieses Aspektes der Sprachbewusstheit“ (Lutjeharms 1999: 10-11).

In der nächsten Phase – Anknüpfen – schließt man an die bewusst gemachten Strategien an und man erweitert sie (vgl. Neuner 1999; Vicente & Pilypaitytė 2014). Anschließend, bedingt durch steigende Eigenständigkeit des Sprachverwenders, bildet sich in der Interaktion von Sprachen eine einzige mehrsprachige Kompetenz heraus. Die Unterstützung der Entfaltung von Sprachbewusstheit der Lerner sollte daher, in Anlehnung auf die Neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit des Europarates (2005), nach der die Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz der Bürger Europas wahrgenommen wird, auch im slowakischen Bildungsprogramm eins der Ziele des institutionellen L3-Unterrichts darstellen.

### 4. Der Fremdsprachenunterricht in der Slowakei

Der Fremdsprachenunterricht in der Slowakei wird heutzutage (ähnlich wie in diversen anderen Ländern Europas) von der Dominanz des Englischen geprägt. Seit dem 1. September 2011 ist in diesem Land mit dem Inkrafttreten der Novelle des Gesetzes über Erziehung und Bildung<sup>2</sup> das Englische zur ersten Pflichtfremdsprache geworden. Bis dahin wurde eine weitere Fremdsprache (in der Regel Deutsch oder Russisch, viel seltener noch Französisch, Spanisch und Italienisch) ab der Klasse 6 beziehungsweise 7 obligatorisch mit dem Deputat von einer Unterrichtsstunde pro Woche gelehrt. Aktuell wird die zweite Fremdsprache in den Rahmenplänen des staatlichen Bildungsprogramms an slowakischen neunjährigen Grundschulen sowie Fachschulen (Mittelschulen) als Wahlfach vorgesehen und lediglich im Rahmen der sogenannten disponiblen Stunden der jeweiligen Schulen unterrichtet.

Die Richtung der slowakischen Bildungspolitik wird sich in den kommenden Jahren kaum ändern, und es bleibt zu hoffen, dass Deutsch als zweite Fremdsprache (auf Nachfrage von Schülern und Eltern) in den meisten slowakischen Schulen erhalten bleibt. Statt sich über die nicht erfreuliche Situation in diesem Land in Bezug auf die Förderung der Sprachenvielfalt zu beklagen, ist es erforderlich, die bestehenden Möglichkeiten auszunutzen und den L3-Unterricht für Lernende attraktiver und effektiver zu gestalten. Einen Beitrag dazu kann auch die Nutzung von Erkenntnissen der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Unterrichtspraxis leisten.

---

Juhásová, Jana (2016), Sprachbewusstheit und ihr Einsatz von Jugendlichen, die Deutsch als Tertiärsprache in der Slowakei lernen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21: 2, 27-41. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

## 5. DaFne-lernende Schüler

Die einflussreichen Mehrsprachigkeitsmodelle - vgl. das *Foreign Language-Acquisition-Modell* FLAM von Groseva (1998); das *Language Switches-Modell* bzw. das Rollen-Faktoren-Modell von Williams & Hammarberg (1998), das *Multilingual Processing-Modell* von de Bot (2004), das didaktische Mehrsprachenverarbeitungsmodell von Meißner (2003), das Dynamische Modell des Multilingualismus DMM von Herdina & Jessner (2002) sowie das Faktorenmodell von Hufeisen (2001) gehen fast ausnahmslos von der Grundannahme aus, dass bestimmte Sprachaneignungsprinzipien beim multiplen Sprachenlernen ähnlich wie beim L2-Erwerb sind: Erworbenes Sprachwissen und entwickelte Sprachlernstrategien können übertragen werden, und die sprachlichen Systeme interagieren und bauen aufeinander auf.

Im Vergleich zum Lernen der L2 stellt so das L3-Lernen für die Lerner keine völlig neue Situation dar. So sind auch die Schüler, die in der Slowakei im Alter von 12 bis 13 Jahren Deutsch zu lernen beginnen, bereits erfahren in Bezug auf das Fremdsprachenlernen.

Diese neue Qualität beim Erlernen einer L3 (oder Lx) spiegelt sich in einer gewissen Routine, Offenheit und Selbstständigkeit im Umgang mit diesen (Vor-)Sprachen wider. Lernende greifen auf ihr sprachliches Wissen zurück, wobei sie viel bewusster vergleichend vorgehen als Schüler beim Lernen ihrer ersten Fremdsprache (vgl. Ballweg et al. 2013: 35-36; Hufeisen 1999: 4-6; Marx 2005: 17; Neuner 1999: 16), sie entdecken und nutzen Schnittstellen zwischen Sprachen aus (z.B. Ähnlichkeiten in der Aussprache, in der Struktur oder in der Semantik), können an zahlreiche Wissens- und Erfahrungsbereiche anknüpfen. Im Idealfall verfügen sie über Sprachlernstrategien und metalinguistisches Wissen. Durch Bewusstmachung dieser veränderten Ausgangsbasis beim multiplen Sprachenlernen kann der Prozess des (Folge-)Sprachenlernens beschleunigt werden.

## 6. Einfluss der Erstsprache und Zweitsprache auf den Erwerb einer Tertiärsprache

Der Vergleich zwischen der zu lernenden und der bereits zuvor (mehr oder weniger gut) gelernten Sprache aktiviert das Sprachbewusstsein des Sprachverwendenden für beide Sprachen und legt die Grundlage für einen gezielten Umgang mit vorhandenen Sprachsystemen.

In Mehrsprachigkeitsmodellen herrscht jedoch keine Einigkeit in der Einschätzung, welcher Art und Ausprägung der Transfer des sprachlichen Wissens von der L1, L2 auf L3 ist.

Obwohl der Erstsprache vor allem in Zweitsprachenmodellen (siehe beispielsweise Kontrastiv- oder Schwellenhypothese, Apeltauer 1997) eine besondere Rolle beim Fremdspracherwerb zugewiesen wird, wird es auch in den Mehrsprachigkeitsmodellen berücksichtigt, dass die Erstsprache eine Basis für die Entwicklung von Sprachbewusstsein und für weiteres Sprachenlernen darstellt (vgl. Hufeisen 2010; Neuner 2003). Vor allem im Dynamischen Modell des Multilingualismus (DMM) von Herdina & Jessner (2002: 150 zitiert nach Marx 2005: 40) sowie im *Ecological Model of Multilinguality* (vgl. Roche 2013) wird keiner der Sprachen eines Mehrsprachigen eine exponierte Rolle beim Aufbau des L3-Interimsprachensystems zugeschrieben.

In einigen einflussreichen Mehrsprachigkeitsmodellen wie etwa im Faktorenmodell von Hufeisen (2001) oder im *Language Switches-Modell* (dem Rollen-Faktoren-Modell) von Williams & Hammarberg (1998) übernimmt aber die L2 eine Sonderstellung beim L3. Sie deuten darauf hin, dass verschiedene Sprachen eines Multilingualen im Gehirn zwar gemeinsam repräsentiert sind, jedoch werden die spät und explizit gelernten Fremdsprachen gemeinsam in einem anderen Hirnareal als die Muttersprache verarbeitet. Ausgehend von dieser Annahme, wurde in der Mehrsprachigkeitsdidaktik dafür der Begriff „*foreign language mode*“ geprägt (vgl. Hufeisen 2004).

Dass die Fremdsprachen einander näher zu stehen scheinen, wurde jedoch nicht im Bereich der Lexik bestätigt. Hier sprechen die Untersuchungen zum mehrsprachigen mentalen Lexikon (vgl. Roche 2013: 120) für eine gemeinsame Speicherung des Wortschatzes sowie eine gemeinsame Aktivierung der verfügbaren Sprachen im mentalen Lexikon.

Alle Sprachen haben bei einem mehrsprachigen Sprecher ein gewisses Aktivierungsniveau (vgl. Kniffka 1999; Roche 2013). In der Fachliteratur wird jene „aktive“ Sprache, auf die beim Lernen einer L3 zurückgegriffen wird, als Ausgangssprache, Brückensprache oder Bezugssprache bezeichnet (vgl. Kärchner-Ober 2009; Marx 2005). Parallel dazu werden Termini wie *default supplier* Sprache (nach dem *Languages Switches-Modell* von Hammarberg & Williams), die Matrixsprache (*selected language/active language*) oder dominierende Sprache verwendet (vgl. Roche 2013; Sharwood Smith & Truscott 2014). Die (unbewusste) Festlegung der Bezugssprache für den Sprachvergleich beim Tertiärsprachenlernen hängt bei mehrsprachigen Menschen von folgenden Hauptfaktoren ab:

- von der vom Lerner subjektiv wahrgenommenen etymologischen Distanz oder Nähe zwischen den Sprachen: Demnach übernimmt die strukturell verwandte Sprache die Funktion einer Kontroll- und Korrekturinstanz für die

- weiteren Sprachen. Der Lerner überträgt so unter Umständen ein sprachliches Konzept (Interimsprache), das er aus den vorher erworbenen Sprachen kennt, in die L3 (vgl. Kniffka 1999; Marx 2005);
- von der Präsenz der jeweiligen Sprachen im Kopf des Lernenden, d.h. von der Häufigkeit der Verwendung von Sprachen;
  - von der Kompetenz in den beherrschten Sprachen: Häufig verwendete Sprachen oder sehr gut beherrschte Sprachen (wie die Muttersprache) haben ein höheres voreingestelltes Niveau der Aktivierung (vgl. Marx 2005). Jedenfalls ist ein gewisser Mindestsprachstand notwendig, damit sprachbezogenes Wissen der L1/L2 in den Spracherwerbsprozess einer Tertiärsprache einfließen kann.

Die Bedeutung der Schaltsprache (Bezugssprache) ändert sich allerdings durch die wachsende Vertrautheit mit der fremden Sprache (vgl. dazu Apeltauer 1997: 82). Mit zunehmendem Erwerb wird auch weniger Rückgriff auf die L1 beziehungsweise L2 notwendig.

### 6.1. Transferquellen der Lernenden mit Slowakisch (L1) und Englisch (L2) im Deutsch als L3-Unterricht

Das Konzept der Mehrsprachigkeit ist auf der Idee gegründet, den interlingualen Transfer dort in den Zielsprachenunterricht systematisch einzubeziehen, wo lexikalische, strukturelle, inhaltliche sowie lernstrategische Anknüpfungsmöglichkeiten dies erlauben.

Nach Roche (2013) lassen sich die Bereiche des Transfers wie folgt klassifizieren: Formtransfer (Transfer von phonetischen, phonologischen und graphematischen Regularitäten bzw. Divergenzen); Inhalts- oder semantischer Transfer (Transfer im Bereich von Bedeutungsähnlichkeiten oder Polysemie); Funktionstransfer (Transfer von grammatischen Regularitäten anhand von Merkmalen der sprachlichen Oberfläche und/oder funktionalsemantischer Beziehungen); pragmatischer Transfer (Transfer im Bereich kommunikativer Konventionen) und didaktischer Transfer (Transfer von Lern- und Lehrstrategien).

Bisherige Forschungen zur Optimierung des L3-Erwerbs thematisieren die Transferenz zwischen typologisch ähnlichen Sprachen und ziehen daraus Empfehlungen für die Praxis des Zielsprachenunterrichts. Meistens sind dies sprachdidaktische Grundlagen zum Vergleich von Englisch und Deutsch im Falle des DaF/E-Unterrichts beziehungsweise Projekte zur Anwendung interkomprehensiver Verfahren, beispielsweise der EuroCom Methode für die romanische, slawische und germanische Sprachfamilie (vgl. Hufeisen & Marx 2007).

Der Erwerb einer dritten Sprache vollzieht sich auf der Basis von zwei und nicht nur einer vorhandenen Sprache (vgl. Hufeisen 2010: 386). Im Falle der jugendlichen Lernenden gibt es jedoch bestimmte Einschränkungen in der Annäherung von L1, L2 auf L3: Einerseits muss Beachtung finden, dass die Erstsprachentwicklung zu Beginn des Jugendalters noch nicht abgeschlossen ist (vgl. Ballweg et al. 2013; Salomo 2014). Andererseits kann bei der L3 nicht davon ausgegangen werden, dass alle Schüler gute Englischkenntnisse, auf denen man aufbauen kann, mitbringen.

Generell werden zu den grundlegenden Bezugsquellen beim L3-Erwerb Internationalismen, Wörter, die eine gemeinsame etymologische Herkunft aufweisen (house–Haus), bekannte morphologische Strukturen sowie bekannte Satzmuster (bspw. SVO-Wortfolge), Parallelen in der Phonematik und Graphematik der Sprachen usw. gezählt.

Den Bezug Deutsch-Englisch begünstigt ein hohes Transferpotenzial im Wortschatz, gegeben durch eine massive Übernahme von Anglizismen ins deutsche Wortgut, v.a. aus dem Bereich der Computer-Sprache. In der Grammatik sind wegen typologischer Ähnlichkeit der germanischen Sprachen auch zahlreiche Vergleichsmöglichkeiten bei Englisch und Deutsch vorhanden: Zum Beispiel ist es das Konzept der Artikel im Deutschen und Englischen; die Unterscheidung zwischen schwachen und starken Verben; die Steigerung der Adjektive mit *-er* und *-est*, die zusammengesetzten Tempora etc. Der Erwerb des Deutschen als L3 kann also pragmatischer erfolgen und der Funktionstransfer zwischen diesen germanischen Sprachen erleichtert werden. Da aber die bestehenden Bezugsquellen in Deutsch und Englisch in der Fachliteratur ausführlich beschrieben sind (vgl. Krumm 2014; Lutjeharms 1999; Marx 2005; Neuner 1999), wird im Folgenden auf sie nicht näher eingegangen.

### 6.2. Transferpotential L1- L3 (Slowakisch-Deutsch)

Im Kontext des DaF/E-Lernens von slowakischen Muttersprachlern lässt sich konstatieren, dass selbst Sprachen, die einander typologisch nicht so nah stehen (wie etwa Slowakisch und Deutsch), die aber der gemeinsamen Sprachfamilie angehören, über bestimmte sprachlich-formale Transferquellen verfügen. Wegen des langen intensiven Sprachkontakts in der Geschichte (seit der Zeit der sogenannten deutschen Kolonisierung slowakischer Städte im 12. Jahrhundert) gibt es einen relativ großen gemeinsamen deutsch-slowakischen Wortschatz. Manche lexikalische Einheiten, vor allem die, die mit Handwerk, Produktion, Landwirtschaft, Bauwesen zusammenhängen (wie z.B. Zucker, Zwiebel, Farbe, Küche, Mauer, Papier, danken, schaden, raten, schlagen etc.),

sind in einer leicht abgewandelten Form auch in der heutigen slowakischen Hochsprache zu finden (vgl. Mistřík 1983). Obwohl einige Kognaten in den umgangssprachlichen Gebrauch gerückt sind, sind sie trotzdem in der Alltagssprache präsent und allgemein verständlich.

Im Bereich der Phonematik/Graphematik besteht ein günstigeres Verhältnis Phonem/Graphem im Deutschen und Slowakischen als beim Vergleich zwischen Deutsch und Englisch. Neben der Repräsentanz derselben zentralen Vokale (45,35 %) und Konsonanten (s, n, t, r, v, l, k), die 35,44 % aller deutschen und slowakischen Texte darstellen (vgl. Mistřík 1983: 15), sind für beide Sprachen Konsonantenhäufungen charakteristisch. In beiden Sprachen unterliegt die Intonation (von bestimmten Ausnahmen abgesehen) ähnlichen Regeln, d.h. terminale, progredierende und interrogative Melodieführung ist in den gleichen Satztypen zu finden. Natürlich bestehen zwischen Deutsch und Slowakisch Interferenzen in der Aussprache – sowohl auf der segmentalen (Phoneme [l, ŋ, R] usw.) als auch auf der suprasegmentalen Ebene (z.B. Wortakzent).

Zwischen Slowakisch und Deutsch gibt es auch zahlreiche morpho-syntaktische Ähnlichkeiten, vor allem im Bereich elementarer grammatischer Strukturen: Beide Sprachen kennen z.B. Numerus, Kasus und drei Genera bei Substantiven sowie dieselben grammatischen Kategorien der Verben (z.B. Person, Numerus, Tempus, Modus). Die müssen dann beim Deutschlernen nicht zusätzlich thematisiert werden. Da die Beziehungen und Funktionen von Satzgliedern im Satz hauptsächlich mithilfe grammatischer Suffixe gebildet werden, ist die Wortfolge des Slowakischen im Vergleich zu Deutsch eher frei.

Ob das Potenzial des L1-, L2-Transfers von den Lernenden beim L3-Lernen wahrgenommen wird und ob sie die bestehenden Transferquellen als nützlich empfinden und einsetzen, soll die vorliegende Studie verdeutlichen.

## **7. Studie zum Einsatz der Sprachbewusstheit von Jugendlichen bei der L3 (Deutsch) in der Slowakei**

### **7.1. Forschungsziel und Forschungsmethodik**

Ausgehend von der theoretischen Basis und den Leitfragen, die zu Beginn des Beitrags formuliert wurden, ist der Gegenstand vorliegender Studie die Erforschung sprachlicher Bewusstheit von jugendlichen DaF/E-Lernenden. Das Ziel ist es festzustellen, ob die Schüler ihren Fremdsprachenlernprozess reflektieren und welche Rolle für sie die L1-, L2-Kenntnisse, ihr bewusster Vergleich sowie ihre individuellen Sprachlernerfahrungen beim Erwerb der L3-Sprache Deutsch spielen. Aus dem so formulierten Ziel wurde folgende Forschungsfrage abgeleitet:

*Inwiefern sind die Lerner der 9. Klasse aus ihrer Sicht in der Lage, Sprachlernerfahrungen sowie Sprachkenntnisse (L1, L2) als Transferbasis zum L3-Erwerb zu nutzen?*

Die vorliegende Untersuchung berücksichtigt die Befragungen von Gyárfášová & Bútorová (2011) zur Fremdsprachenbeherrschung in der Gesamtpopulation der Slowakei (1086 Befragten) und knüpft an die Studie von Andrášová (2012) an, die die Beziehung von Schülern im Alter von 12 bis 17 Jahre (463 Probanden) zum Englisch- und Deutschlernen in Abhängigkeit zu den Variablen „Lernerfolg“ und „Interesse an dem Fremdsprachenlernen“ erforscht.

### **7.2. Die Probanden und das Erhebungsformat**

Die Studie basiert auf einer Befragung, an der 155 Schüler aus fünf Grundschulen in der Stadt Ružomberok (Slowakei) teilgenommen haben und die vom 19. bis 25. Juni 2015 durchgeführt wurde. Von der Gesamtzahl der Probanden waren 51 % weiblich und 49 % männlich. Das Durchschnittsalter der Befragten betrug in der Zeit der Erhebung 15,7 Jahre. Die Gruppen lassen sich als homogen charakterisieren, die Merkmalsunterschiede unter ihnen als gering. Alle verfügten über eine gemeinsame L1 (Slowakisch) und besuchten die 9. Klasse der allgemeinbildenden Grundschule. Auch die Anzahl von Wochenstunden für den L1, L2, L3-Unterricht, die Reihenfolge und Gewichtung von Sprachen etc. erlauben, die Ergebnisse der Klassen miteinander zu vergleichen: Die Probanden befanden sich zur Zeit der Datenerhebung im siebten Lernjahr in L2 (Englisch) und am Ende des dritten Lernjahrs der L3 (Deutsch). Sie haben somit bereits etwa 882 Stunden Englischunterricht und 168 Stunden Deutschunterricht belegt.

Die Datenerhebung dauerte insgesamt 35 Minuten und wurde im Rahmen des regulären Deutschunterrichts durchgeführt. Als Haupterhebungsinstrument wurde der Fragebogen gewählt. Er wurde allen 155 Schülern vorgelegt. Nach Abschluss der Befragung wurden die Fragebögen eingesammelt und die Probanden darüber aufgeklärt, was das eigentliche Ziel der Studie war.

Interessierten Lehrkräften wurde die Möglichkeit angeboten, die Ergebnisse einzusehen und eine Zusammenfassung der Gesamtstudie zu erhalten.

### 7.2.1. Begründung und Ausführung des Erhebungsformats

Die Wahl des Fragebogens als Erhebungsinstrument ist durch die Spezifika des Forschungsgegenstandes begründet. Da sich die Sprachbewusstheit auf automatisierte kognitive und metakognitive mentale Operationen stützt, kann sie nur ansatzweise und indirekt erforscht werden. (Erforscht werden können nur Indikatoren der Sprachbewusstheit wie z.B. Meinungen, Vorstellungen, Interessen, Motivationen, Einstellungen den Sprachen gegenüber, Urteile oder Selbsteinschätzungen, Lernstrategien etc.).

Der Fragebogen setzte sich aus biographisch-demographischen Angaben zu den Probanden (Alter, Geschlecht) und aus dem zentralen Teil, d.h. aus Items zum Erfassen konkreter, im Forschungsziel und Forschungsfragen spezifizierter Daten der Beteiligten, zusammen.

Im Fragebogen wurden folgende Itemformate zur Datenerhebung benutzt: offene, eingeschränkte (geschlossene mit Antwortoptionen, beziehungsweise Antwortauswahl) sowie geschlossene Einschätzfragen (vgl. Zydati 2012) (s. Anhang).

### 7.2.2. Kritische Reflexion des Erhebungsformats

Bei der Gestaltung des Fragebogens habe ich die Absicht verfolgt, geeignete Items zu wählen, die die Kriterien einer validen, reliablen und objektiven Ergebnismessung erfüllen. Die Validität der Forschung wurde so sichergestellt, dass die Befragung in allen Klassen auf identische Weise verlief, dass die Items in ihrer Form und Inhalt verständlich sowie präzise auf das Ziel und Forschungsfrage abgestimmt wurden.

Die Reliabilität der Forschung wurde durch Abwechslung positiver und negativer Formulierung von Items in den Antwortformaten (siehe Item 2c) gewährleistet. Eine solche Vorgehensweise sollte die Befragten zur höheren mentalen Beteiligung anspornen und gleichzeitig ihre Tendenz minimalisieren, bei Einschätzskalen die gleichen Antworten anzukreuzen. Alle Items wurden entsprechend formuliert, um die Stellungnahmen der Probanden zu den untersuchten Aspekten objektiv sowie störungsfrei auswerten zu können.

An dieser Stelle sollen bestimmte, mit der Datenerhebung verbundene kritische Merkmale Erwähnung finden. Obwohl ich bei der Forschungsvorbereitung bemüht war, den Einfluss von potentiellen Störvariablen auf das Endresultat zu minimalisieren (z.B. durch die gleichen Bedingungen bei der Datenerhebung für alle Gruppen der Probanden), sind die Angaben der Befragten mit einer gewissen Vorsicht zu betrachten (siehe z.B. Item 2 d, 2 e). Zudem ist es anzumerken, dass die Untersuchungsergebnisse (wegen der relativ niedrigen Zahl der Probanden) nicht statistisch relevant sind und dementsprechend nur Tendenzen aufzeigen können.

## 7.3. Erläuterung des Erhebungsformats und Fragebogenkonstruktion

Die vorliegende Studie basiert auf einer schriftlichen Befragung. Den Probanden wurden, entsprechend den drei in der Einführung gestellten Fragen, drei Fragensets vorgelegt (siehe den Fragebogen im Anhang):

Erste Kategorie von Fragen war darauf gerichtet: a) die Sprachlernerfahrungen der Schüler zu ermitteln; b) die Relevanzbewertung der L1, L2, L3 vonseiten der Schüler zu erheben sowie c) Informationen zum Einsatz von Sprachlernstrategien durch die Schüler zu gewinnen. Sie bestand aus Items, die folgend formuliert wurden:

1a) „Lernst du gerne Fremdsprachen?“, „Lernst du gerne Englisch?“; „Lernst du gerne Deutsch?“

1b) „Was assoziiert du mit Deutsch/Englisch/Slowakisch?“ Um die Relevanzbewertung sowie die Einschätzung des Faches vonseiten der Schüler zu ermitteln, wurden im Fragebogen zusätzlich zwei Items formuliert: „Hältst du Deutsch für ein wichtiges Fach?“; „Spezifiziere deine Motivation für Deutsch- und Englischlernen.“

1c) „Welche ist deiner Meinung nach die beste Art und Weise des Fremdsprachenlernens?“

Das zweite Fragenset bezog sich auf die aus der L1 und L2 resultierenden potentiellen Transfereffekte in Bezug auf die L3. Es bestand aus 5 Items. Zunächst wurden den Probanden zwei Fragen und eine Aussage vorgelegt, zu der sie ihre Stellungnahme abgeben sollten: 2a) „Benutzt du Erfahrungen aus dem Muttersprachenunterricht beim Deutschlernen?“; 2b) „Benutzt du

*Erfahrungen aus dem Englischlernen beim Deutschlernen?“ 2c), „Stimmt die folgende Konstatierung? Bei dem Deutschlernen ist es besser, Englisch zu vergessen und diese zwei Sprachen lieber nicht zu vermischen.“*

Die Items 2d) und 2e): *„Wenn Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch (zwischen Deutsch und Slowakisch) bestehen, sind sie vor allem zu merken...“* wurden auf den formalen Sprachvergleich (lexikalisch, strukturell, orthoepisch) ausgerichtet.

Das dritte Fragenset: *„Macht deine Deutschlehrerin (z.B. bei der Wortschatzarbeit, bei der Erklärung der Grammatik etc.) auf die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch (Deutsch und Slowakisch) aufmerksam?“* zielte ab, einen Blick in die Unterrichtsmethoden der L3-Lehrkraft in Bezug auf die Förderung der Sprachbewusstheit zu bekommen.

Die verwendeten Items sind folgenden Kategorien zuzuordnen:

Offene Fragen, um die Spontaneität der Schülereinträge nicht einzuschränken (1b erstes Item, 1c);

Eingeschränkte Fragen, davon die a) geschlossenen Fragen (*closed responses*), die auf den Antwortoptionen *Ja/ Nein/Ich weiß es nicht* beruhen (siehe Item 1a, 2a, 2b, 2c). Das letzte Item (2c) wurde absichtlich negativ formuliert, um automatische Antworten der Schüler zu minimieren und somit die Reliabilität der Forschung zu gewährleisten.

b) die geschlossenen Fragen, die die (gegebenenfalls multiplen) Antwortoptionen enthielten (Item 1b, „Motivation für Deutsch- und Englischlernen“, 2d, 2e), bei denen die Schüler aus mehreren Optionen auswählen und gleichzeitig mehrere zutreffende Statements ankreuzen konnten.

c) die geschlossenen Einschätzfragen, die eine quantitative Antwort, jeweils mit 3 sich gegenseitig ausschließenden Antwortoptionen, beinhalten. Es handelte sich um Fragen nach Häufigkeiten *Ja/Nein/Manchmal* (siehe Item 3).

#### 7.4. Analyse und Interpretation der aus der Befragung gewonnenen Daten

Zu 1a) wurde ermittelt, dass die Schüler grundsätzlich Fremdsprachen mögen (81 %). Im Unterschied zu 74 % der Lernenden, die angeben, Englisch gerne zu lernen, behaupten dies für das Deutsche jedoch nur 32,3 % aller Befragten. Relativ hoch ist – im Kontrast zum Englischen – nicht nur die Zahl der Schüler, die eine negative Einstellung zum Deutschlernen äußern (50,3 %), sondern ebenso die Zahl der „Unentschiedenen“, die weder mit ja noch nein geantwortet haben (17,4 %).

Zu 1b) bestätigten die Antworten der Schüler (79 %) das Klischee des Deutschen als einer „schwierigen Sprache“ (vgl. z.B. Hufeisen & Thonhauser 2014; Krumm 2014; Roche 2013) mit „schwer aussprechbaren, langen“ Wörtern (35 %) sowie mit „komplizierter“ Grammatik (34 %). Eine deutlich positivere Wahrnehmung von Deutsch und Kultur deutschsprachiger Länder als in restlichen vier Gruppen wurde jedoch in einer „Fußballklasse“ (eine Klasse mit erweitertem Fußballunterricht) vermerkt. Hier wurde viel häufiger als in den anderen Klassen ermittelt, dass Deutsch eine attraktive Sprache ist und dass deutschsprachige Länder mit positiven Assoziationen verbunden werden.

Das Englische schnitt auch in diesem Falle bei den Schülern wesentlich besser ab. Es wurde nur von 13 % als „schwer“ eingestuft. Das Slowakische hat ein Teil der Schüler in den Kommentaren eher als Schulfach, seltener als ihre Muttersprache (24 %) betrachtet. Demnach assoziierten die Schüler „Slowakisch“ mit den Stunden der Literatur und Grammatik (41 %) sowie mit dem Diktatschreiben (34 %).

Deutsch betrachten als wichtiges Fach 40 % der befragten Schüler, 34 % äußern sich verneinend und 26 % geben an, dies nicht zu wissen.

Die Gründe für das Deutsch- und Englischlernen konnten die Schüler aus mehreren Optionen auswählen und gleichzeitig mehrere zutreffende Statements ankreuzen. Der letzte Eintrag war von den Schülern frei auszuführen. Tab. 1 stellt dar, wie 155 Schüler der fünf neunten Klassen geantwortet haben:



Tab. 1: Gründe slowakischer Schüler für das Englisch- und Deutschlernen

	Englisch	Deutsch
Schulnoten/Eltern	87 %	84 %
Studium in der Zukunft	76 %	31 %
Arbeit im Ausland	89 %	58 %
Bessere Berufschancen in der Slowakei	86 %	71 %
Reisen	93 %	46 %
Verwandte/Bekannte, die im Ausland leben	11 %	8 %
Anderes (bitte gib an)	4,5 % <i>PC-Spiele; gutes Gefühl, sich verständigen zu können; nichts</i>	3 % <i>PC-Spiele; gutes Gefühl, sich verständigen zu können; nichts</i>

Die Deutschbeherrschung verbinden 71 % der Befragten mit besseren Berufschancen im Heimatland, und so strengen sie sich in der Schule an (84 % der Befragten) gute Leistungen zu erreichen. Auch Reisemöglichkeiten (46 %) sowie das zukünftige Studium in einem deutschsprachigen Land stellen einen guten Anreiz dar, um Deutsch zu lernen (31 %).

Die Frage 1c) wurde auf die Ermittlung des Einsatzes von Sprachlernstrategien (Reflexion des eigenen Lernprozesses) durch die Schüler gerichtet. Die aus der Sicht der Probanden effektivsten Strategien des Sprachenlernens werden absteigend aufgelistet: Fernsehen/Radiohören (84 %); sich Wörter/Strukturen notieren (79 %); Computerspiele spielen und eventuell dazu Kommentare im Internet verfassen (78 %); Songs hören und ihre Texte übersetzen (71 %); Gelegenheiten zum Kommunizieren in der Fremdsprache suchen (44 %); lesen (19 %). Ihre Berechtigung finden im Fremdsprachenunterricht aber auch traditionelle Methoden wie das Lernen von zweisprachigen Vokabellisten (72 %) und abschreiben (31 %) etc.

Das zweite Fragenset bezog sich auf die Reflexion des eigenen Lernprozesses, vor allem auf den Einsatz des bewussten Sprachenvergleichs und auf seine fördernde Rolle beim L3-Lernen. Auf die aus der L1 und L2 resultierenden potenzielle Transfereffekte in Bezug auf die L3 haben die Befragten folgendermaßen reagiert: 45 % der Probanden geben an, dass sie die Sprachlernerfahrungen und Kenntnisse aus dem Englischlernen (L2) beim Deutschlernen (L3) reflektieren und ggf. verwerten. 32 % der Befragten deklarieren, die Sprachensysteme der L2 und L3 nicht zu reflektieren und 23 % führen an, dies nicht zu wissen. Die Erfahrungen aus der Muttersprache setzen die Schüler beim Deutschlernen (L3) seltener (13 %) ein.

Abweichend von den aus den Item 2a) und 2b) gewonnenen Daten behaupten beim Item 2c) 44,5 % der Probanden, beim Deutschlernen sei es besser, um die Vermischung der Sprachen zu vermeiden, das Englische zu unterdrücken. 27 % behaupten dagegen, dass es hilfreich sei, die Sprachen zu vergleichen. Die Zahl der Probanden, die „es nicht wissen“, beträgt 28 % und die lernunterstützende Rolle bereits erworbener Sprachlernerfahrungen stellt ein knappes Drittel der Befragten (27 %) fest. Wenn die Items 2b) und 2c) gegenübergestellt werden, steigt beim Item 2c) um 5 % der Prozentanteil der Probanden an, die angeben, den interlingualen Transfer eher negativ einzuschätzen (28 %).

Items 2d) und 2e) fokussierten auf die Identifikation eventueller sprachlicher Parallelen (lexikalische, formalsprachliche, orthoepische) zwischen Deutsch und Englisch beziehungsweise Deutsch und Slowakisch.

Generell wurde festgestellt, dass die Befragten mehr über die Lexik (78 %) als über die sprachliche Form (37 %) und die Ebene der Standardausprache (14 %) nachdenken. Demnach haben die Schüler, im Einklang mit theoretischen Ausgangspunkten dieser Studie, die markantesten Querverbindungen auf der Wortschatzebene, und zwar signifikant mehr beim Vergleich Deutsch-Englisch (86 %) als beim Deutsch-Slowakisch (8 %) entdeckt.

Dagegen gibt die Mehrheit der Probanden (76 %) an, die Sprachstrukturen im Deutschen (wenn schon) eher mit jenen des Slowakischen (L1) zu vergleichen. In Bezug auf die erhobenen Daten ist jedoch anzumerken, dass der Terminus „Grammatik“ von den Befragten nicht eindeutig verstanden wurde. Ein Teil der befragten Schüler, der dies zusätzlich in Kommentaren spezifizierte, subsumierte unter Grammatik die aus dem muttersprachlichen Unterricht bekannte linguistische Terminologie, deren Beherrschung das Begreifen von sprachlichen Zusammenhängen zwischen den Sprachen bei expliziter Erarbeitung des Sprachsystems erleichtert.

In der Orthoepie fanden 20 % der Befragten Parallelen zwischen Deutsch (L3) und Slowakisch (L1) und 8% zwischen Deutsch (L3) und Englisch (L2).

Zum dritten Fragenset lassen uneindeutige, oft konträre Antworten der Schüler im Fragebogen darauf schließen, dass die Schüler von ihren Lehrkräften nur wenig zum sprachbewussten Vergleich angehalten werden. Besonders bezeichnend äußert sich dies in

den Antworten einer knappen Hälfte der befragten Schüler (46,5 %), die behaupten, dass es aber nicht immer die Lehrperson ist, die auf die Parallelen/Unterschiede aufmerksam macht, sondern es die Schüler selbst sind. Dass die Deutschlehrerin z.B. bei der Wortschatzarbeit, bei der Erarbeitung der Grammatik oder bei der sprachlichen Rezeption und Produktion auf Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch (beziehungsweise Slowakisch) bewusst eingeht, geben 40 % der Probanden an. Die übrigen Befragten (13,5 %) reagieren auf diese Frage verneinend.

## 8. Zusammenfassung und Fazit

Die drei Sets von Fragen, die den Schülern vorgelegt wurden, haben sich auf die Einstellungen der Schüler zum Erwerb des Deutschen als Tertiärsprache, auf den eventuellen Einfluss der ersten Fremdsprache und der Muttersprache auf das Erlernen des Deutschen als der zweiten Fremdsprache, auf den Umgang mit sprachlichen und metasprachlichen Erfahrungen beim Lernen der L3, auf die Rolle der Lehrkraft bei der Reflexion der vorhandenen Interimsprachen sowie beim Einsatz von fremdsprachenübergreifenden Lernstrategien bezogen.

Im Folgenden werden die in der Einleitung gestellten Fragen noch einmal zusammenfassend beantwortet und interpretiert. Die erste Frage lautete: Wie ist die Einstellung der Schüler zu Deutsch als L3 und was motiviert sie, diese Sprache zu lernen?

Die Umfrage ergab, dass das Fach Deutsch einerseits für die Probanden nicht zu den beliebtesten Fächern zählt (nur 32,3 % der Befragten gaben an, Deutsch als Schulfach gern beziehungsweise sehr gern zu haben). Ebenso ist den slowakischen Jugendlichen klar, dass Deutschkenntnisse, zumindest im mitteleuropäischen Raum, in dem sie leben, bessere Berufschancen versprechen (vgl. Hurrelmann & Salomo 2014). Deutsch wird für slowakische Schüler allgemein zwar kein Lieblingsfach, jedoch betrachten sie das Deutschlernen als eine gute Investition in ihre Zukunft.

Zweitens wurde gefragt, ob die Schüler ihre sprachlichen und sprachlernstrategischen Vorerfahrungen aus dem bisherigen Unterricht der Muttersprache sowie der ersten Fremdsprache beim L3-Lernen einsetzen und inwiefern sie ihrerseits eine Hilfe beim Erwerb der Tertiärsprache darstellen.

Was den Transfer des Sprachmaterials aus der L1, L2 in die L3 anbelangt, finden die befragten slowakischen Schüler nicht überraschend und im Einklang mit bisherigen Forschungen (vgl. Lutjeharms 1999; Marx 2005) wesentlich mehr Kognaten im Wortschatz zwischen Englisch und Deutsch als zwischen Deutsch und Slowakisch. Die Fachliteratur gibt auch für den Bereich der Grammatik (unabhängig von der typologischen Ähnlichkeit der Sprachen) Andeutungen zu einem häufigeren Formtransfer aus der L2 auf die L3 als in Relation L1-L3. Demnach seien Tertiärsprachenlernende auf den sogenannten Fremdsprachenmodus eingestellt und tendieren dazu, (eher unbewusst) Parallelen von der beherrschten Sprache (L2) in die Zielsprache (L3) zu übertragen (vgl. Ballweg et al. 2013; Lutjeharms 1999; Marx 2005). Dieses Phänomen kann die vorliegende Studie weder bestätigen noch widerlegen: Die Auswertung der aus dem Fragebogen gewonnenen Daten ergibt, dass slowakische Schüler der neunten Klasse zwar Sprachstrukturen der L3 häufiger mit denen der L1 vergleichen, doch dass ein Teil von ihnen unter „Grammatik“, wie oben angeführt, die Verwertung der Kenntnisse linguistischer Terminologie beim L3-Erwerb subsumiert.

Der phonologische Transfer soll nach Apeltauer (1997) und Mehlhorn (2012) hingegen sowohl zwischen verwandten als auch zwischen distanten Sprachen bestehen. Laut einigen wissenschaftlichen Befunden (vgl. Hufeisen 2004) drängt sich bei der Aussprache und Intonation unbewusst insbesondere die Muttersprache in den Vordergrund. Die befragten Schüler fanden im Bereich der Aussprache tatsächlich mehr Parallelen zwischen der L1 und L3 (20 %) als zwischen L2 und L3 (8 %). Aus eigenen mehrjährigen schulpraktischen Erfahrungen im DaF-Unterricht deutet vieles darauf hin, dass der Transfer im orthoepischen Bereich in der Regel eher negativer Natur ist. Die L3 wird von der Transferenz sowohl aus L1 als auch aus L2 betroffen, wobei Interferenzen besonders bei Wortähnlichkeiten markant sind.

Aus der Befragung kann man schließen, dass 45 % der Probanden die Spracherfahrungen und Kenntnisse der L1 sowie L2 beim L3-Lernen einsetzen, dass aber nur ein knappes Drittel (27 %) der Schüler die unterstützende Rolle der L1 sowie der L2 beim Aufbau eines L3-Interimsprachensystems bestätigt. Von einer knappen Hälfte der Befragten (44,5 %) werden die vorhandenen (Fremd-)Sprachenkenntnisse als störend eingestuft. Diese Probanden führen an, man verwechsle und vermische die Sprachen, oder es bestehen ihrer Meinung nach keine Anhaltspunkte zwischen Englisch und Deutsch beziehungsweise Slowakisch und Deutsch (28 %).

Drittens wurde der Frage nachgegangen, ob die Schüler von der Lehrkraft zur Aktivierung von zwischensprachlichen Transferpotenzialen sowie zur Bewusstmachung von eigenen Lernstrategien in Bezug auf die Zielsprache angehalten werden.

Die Daten der Erhebung zeigen, dass die L3-Lehrkräfte noch nicht ausreichend das Potential der integrierten Sprachendidaktik nutzen. Dass die Lehrkraft bei der Wortschatzarbeit, bei der Erarbeitung der Grammatik, bei der Übung der korrekten Aussprache oder bei der sprachlichen Rezeption und Produktion auf Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch (beziehungsweise Slowakisch) hinweist, geben 40 % der Probanden an. 46,5 % der Schüler reagieren mit „manchmal“ und eine niedrige

Prozentzahl der Befragten (13,5 %) beantwortet diese Frage mit „nein“. Damit die DaF/E-Lehrenden ihre Schüler zum sprachlichen Transfer sowie zum bewussten Einsatz von Lernstrategien im L3-Unterricht anhalten können, ist unter anderem notwendig, dass bereits im Lehramtsstudium die Mehrsprachigkeit angelegt wird und dass die Lehrenden zumindest über elementare Kenntnisse des Englischen beziehungsweise der anderen Fremdsprachen verfügen.

Die zentrale Forschungsfrage wurde folgend formuliert: *Inwiefern sind die Lerner der 9. Klasse aus ihrer Sicht in der Lage, Sprachlernerfahrungen sowie Sprachkenntnisse (L1, L2) als Transferbasis zum L3-Erwerb zu nutzen?*

Aus den erhobenen Daten kann man schließen, dass vorhandene sprachliche Vorkenntnisse der L1 und L2 nur von einem knappen Drittel der Schüler (27 %) als hilfreich beim L3-Lernen eingestuft und bewusst reflektiert werden (siehe Item 2). Eine hohe Zahl von Befragten (45 %) deklariert, die Interimsprachen zu vergleichen sowie lexikalisches Material und gegebenenfalls weitere Regularitäten in und zwischen den Sprachen zu erkennen. 28 % der Probanden können nicht einschätzen, ob dies nicht eher verwirrend als lernfördernd ist. Demnach sind den Schülern zwar bestehende Transferquellen bekannt, sie reflektieren eigene Fremdsprachenkenntnisse aber eher intuitiv als gezielt.

Die Ergebnisse dieser Studie greifen nur ausgewählte Aspekte der Sprachbewusstheit auf und eröffnen zugleich weitere mögliche Forschungsfelder, z.B. Untersuchung des Einflusses weiterer lernindividueller Faktoren der sprachlichen Bewusstheit von Lernenden an den L3-Lernprozess, Erforschung der Sprachbewusstheit in Korrelation mit dem Alter, ggf. in Korrelation mit der Reihenfolge der zu lernenden Sprachen mittels Lernbiographien und Fallstudien.

## 9. Konsequenzen für die Unterrichtspraxis

Die hier beschriebene Datenerhebung versteht sich als Beitrag zur Erforschung der Sprachbewusstheit von 15-jährigen Schülern, die im Rahmen eines schulischen Unterrichts Deutsch als L3 lernen. Ihr wichtiger Bestandteil ist die Erfassung subjektiver Einstellungen der Probanden zum Fach sowie die Untersuchung der Nutzung von Potential des interlingualen Transfers von der L1, L2 auf die L3.

In der Slowakei haben L3-Lehrende mit ungünstigen Rahmenbedingungen im Vergleich zu den Bedingungen des L2-Unterrichts zu tun. Die L3 ist aktuell an neunjährigen Grundschulen sowie Fachschulen und Berufsschulen in die Position des Wahlfaches gerückt. Wenn die L3 als Schulfach im Curriculum angeboten wird, werden für diese Sprache(n) wenige Wochenstunden vorgesehen (siehe Kap. 4). Um den L3-Erwerb zu beschleunigen und zu optimieren, ist es unentbehrlich, dass die Schüler lernen, systematisch und bewusst vorhandene Sprachlernerfahrungen sowie Sprachkenntnisse beim L3-Erwerb zu nutzen. Dies impliziert vonseiten der Lehrenden Berücksichtigung des vorherigen Fremdsprachenunterrichts mitsamt seiner Methodik sowie die Nutzung von Synergien zwischen der Muttersprache und den zu erlernenden Sprachen.

Die Förderung von Sprach(lern)bewusstheit bildet zugleich eine Basis für die Gestaltung des selbstorganisierten Lernens in der Zukunft und sollte daher als eins der grundlegendsten Ziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts angesehen werden.

## Literaturangaben

- Andrášová, Hana (2012), *Mnohojazyčnosť v podmienkach českého školstva se zretelem na výuku nemčiny po angličtině/ Multilingualism in the Context of the Czech Education System with a Focus on Teaching German as a Second Foreign Language after English*. Brno: Masarykova Univerzita.
- Apeltauer, Ernst (1997), *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerbs*. München: Langenscheidt (= Fernstudieneinheit 15).
- Ballweg, Sandra; Drumm, Sandra; Hufeisen, Britta; Klippel, Johanna & Pilypaitytė, Lina (2013), *Wie lernt man die Fremdsprache Deutsch? Fort- und Weiterbildung weltweit*. München: Langenscheidt.
- Bútorová, Zora & Gyárfášová, Oľga (2011), *Fremdsprachenkompetenz in der Slowakei: Deutsch im Vergleich zu anderen Sprachen*. Bratislava: Goethe Institut.
- de Bot, Kees (2004), The multilingual lexicon: modeling selection and control. *International Journal of Multilingualism* 1: 1, 17-32.
- Europarat (2005), *Die neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit* [Online unter <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/ALL/?uri=CELEX%3A52005DC0596>. 07.07.2016].

- Groseva, Maria (1998), Dient das L2 System als ein Fremdsprachenmodell? In: Hufeisen, Britta & Lindemann, Beate (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 21-30.
- Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002), *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Avon.
- Hufeisen, Britta (1999), Deutsch als zweite Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch* 20: 1, 4-6.
- Hufeisen, Britta (2001), Deutsch als Tertiärsprache. In: Helbig, Gerd, Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Walter de Gruyter, 648-653.
- Hufeisen, Britta (2004), Deutsch und die anderen (Fremd)Sprachen im Kopf der Lernenden. Wie man dieses Potenzial im Deutschunterricht nutzen kann. *Fremdsprache Deutsch* 31, 19-23.
- Hufeisen, Britta (2010), Lernforschung Deutsch als zweite (und weitere) Sprache. In: Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.), *Deutschunterricht in der Theorie und Praxis. Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 385-394.
- Hufeisen, Brita & Marx, Nicole (2007), How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? In: Ten Thijs, Jan & Zeevaert, Ludger (Hrsg.), *Receptive multilingualism, linguistic analyses, language policies and didactic concepts*. Amsterdam: John Benjamins, 306-321.
- Hufeisen, Britta & Thonhauser, Ingo (2014), Die „Fremde“ Sprache Deutsch in mehrsprachigen Lehr- und Lernkontexten. *Fremdsprache Deutsch* 50, 3-9.
- Hurrelmann, Klaus & Salomo, Doroté (2014), Schule, Lernen und Deutschunterricht aus der Sicht von Jugendlichen in Deutschland und der Welt. *Fremdsprache Deutsch* 51, 18-20.
- Kärchner-Ober, Renate (2009), *The German Language is Completely Different from the English Language. Besonderheiten des Erwerbs von Deutsch als Tertiärsprache nach Englisch und einer Nicht-Indogermanischen Erstsprache*. Tübingen: Stauffenburg.
- Kniffka, Gabriele (1999), „Katze essen Fisch“ „Fisch essen Katze“. Einige Anmerkungen zur Grammatikvermittlung im L3-Unterricht. *Fremdsprache Deutsch* 1, 31-35.
- Krumm, Hans-Jürgen (1999), Deutsch als zweite Fremdsprache - Gegenrede oder: Das Kind nicht mit dem Bade ausschütten. *Fremdsprache Deutsch* 20: 1, 46.
- Krumm, Hans-Jürgen (2009/2010), Mehrsprachigkeit und die Rolle der deutschen Sprache. *Cizí jazyky ve škole* 3, 75-78.
- Krumm, Hans-Jürgen (2014), Weshalb Deutsch? Sprachenpolitische Dimensionen der Fremdsprache Deutsch. *Fremdsprache Deutsch* 50: 1, 10-16.
- Lutjeharms, Madeline (1999), Tertiärsprache und Sprachbewusstheit. Was Lernende über den Einfluss der ersten Fremdsprache denken. *Fremdsprache Deutsch* 20: 1, 7-11.
- Marx, Nicole (2005), *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaF/E“*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Meißner, Franz-Joseph (2003), Grundüberlegungen des Mehrsprachenunterrichts. In: Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland*. Tübingen: Narr, 92-106.
- Mehlhorn, Grit (2012), Phonetik/Phonologie in der L3- neuere Erkenntnisse aus der Psycholinguistik. *Deutsch als Fremdsprache* 4, 201-203.
- Mistrič, Jozef (1983), *Moderná slovenčina*. Bratislava: SPN.
- Neuner, Gerhard (1999), „Deutsch nach Englisch“. Übungen und Aufgaben für den Anfangsunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 20: 1, 15-21.
- Neuner, Gerhard (2003), Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärdidaktik. In: Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept. Tertiärsprache. Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 13-34.
- Oomen-Welke, Ingelore & Krumm, Hans-Jürgen (2004), Sprachenvielfalt – eine Chance für den Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch* 31, 5-13.
- Pagonis, Giulio & Salomo, Doroté (2014), Explizit oder Implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. *Fremdsprache Deutsch* 51, 10-14.

- Rieger, Caroline L. (1999), Lernstrategien im Unterricht „Deutsch als zweite Fremdsprache“. *Fremdsprache Deutsch* 20: 1, 12-14.
- Roche, Jörg (2013), *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Salomo, Dorothé (2014), Jugendliche lernen anders Deutsch! *Fremdsprache Deutsch* 51, 3-9.
- Schlabach, Joachim (2014), Auf dem Weg zur plurilingualen Kompetenz. Zwei Kurse mit Übungsbeispielen. *Fremdsprache Deutsch* 50, 42-47.
- Sharwood Smith, Michael & Truscott, John (2014), *The Multilingual Mind. A Modular Processing Perspective*. Cambridge: University Press.
- Vicente, Sara & Pilypaityté, Lina (2014), Mehrsprachigkeitsdidaktik in Lehrmaterialien. *Fremdsprache Deutsch* 50, 52-57.
- Williams, Sarah & Hammarberg, Björn (1998), Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19: 3, 295-333.
- Zydati, Wolfgang (2012), Fragebogenkonstruktion im Kontext des schulischen Fremdsprachenlernens. In: Doff, Sabine (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen-Methoden-Anwendung*. Tübingen: Narr, 115-135.

## Anmerkungen

---

<sup>1</sup> Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit wird auf Zweifachausweisungen des biologischen Geschlechts verzichtet. Die benutzte Form ist als generisch zu verstehen.

<sup>2</sup> Gesetz Nr. 245/2008 über Erziehung und Bildung. Erhältlich unter: [http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245\\_2008.pdf](http://www.uips.sk/sub/uips.sk/images/PKvs/z245_2008.pdf)

## Anhang

Fragebogen (Die Fragen wurden den Schülern auf Slowakisch – in der L1– vorgelegt)

1a) *Lernst du gerne Fremdsprachen?* Ja/ Nein/Ich weiß es nicht

*Lernst du gerne Englisch?* Ja/ Nein/Ich weiß es nicht

*Lernst du gerne Deutsch?* Ja/ Nein/Ich weiß es nicht

1b) *Welche Vorstellungen verbindest du mit Deutsch/Englisch/Slowakisch?* Beschreibe es!

*Hältst du Deutsch für ein wichtiges Fach?* Ja/ Nein/Ich weiß es nicht

*Spezifiziere deine Motivation zum Deutsch- und Englischlernen.* Du kannst nach Bedarf mehrere Möglichkeiten markieren:

	Englisch	Deutsch
Schulnoten/Eltern		
Studium in der Zukunft		
Arbeit im Ausland		
Bessere Berufschancen in der Slowakei		
Reisen		
Verwandte/Bekannte, die im Ausland leben		
Anderes (bitte gib an)		

1c) *Welche ist deiner Meinung nach die beste Art und Weise des Fremdsprachenlernens?*

2a) *Benutzt du Erfahrungen aus dem Muttersprachenunterricht beim Deutschlernen?*

Ja/ Nein/Ich weiß es nicht

2b) *Benutzt du Erfahrungen aus dem Englischlernen beim Deutschlernen?* Ja/ Nein/Ich weiß es nicht

2c) *Stimmt die folgende Behauptung? Bei dem Deutschlernen ist es besser, Englisch zu vergessen und diese zwei Sprachen lieber nicht zu vermischen.* Ja/ Nein/Ich weiß es nicht

2d) *Wenn Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch bestehen, sind sie zu merken* (Markiere beziehungsweise ergänze die entsprechende Antwort. Du kannst bei Bedarf mehrere Möglichkeiten nennen):

in der Aussprache

in der Grammatik

im Wortschatz

in.... (gib an)

ich weiß es nicht

keine

2 e) *Wenn Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Slowakisch bestehen, sind sie zu merken* (Markiere beziehungsweise ergänze die entsprechende Antwort. Du kannst bei Bedarf mehrere Möglichkeiten nennen):

in der Aussprache

in der Grammatik

im Wortschatz

in.... (gib an)

ich weiß es nicht

keine

3. *Macht deine Deutschlehrerin (z.B. bei der Wortschatzarbeit, bei der Erklärung der Grammatik etc.) auf die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch aufmerksam?*

Ja/ Nein/ Manchmal

*Macht deine Deutschlehrerin (z.B. bei der Wortschatzarbeit, bei der Erklärung der Grammatik etc.) auf die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Slowakisch aufmerksam?*

Ja/ Nein/ Manchmal